

POLÍTICAS-CURRICULARES: A DECISÃO (RE)CENTRALIZADA

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho

A análise das políticas curriculares remete-nos para a escola como palco permanente de decisão, de acordo com as competências que são definidas quer no quadro normativo dos textos curriculares, quer no quotidiano das práticas escolares.

No contexto mais vasto das políticas públicas e das políticas educativas, o estudo das políticas curriculares contemporâneas radica-se fundamentalmente na exploração do binómio centralização/ descentralização, que incorpora ideologias e lógicas de acção concretas.

Se a escola de hoje, pelo menos de muitos países ocidentais, está alicerçada nos princípios e práticas da centralização, a escola de amanhã estará construída com os princípios e práticas da descentralização. Esta mudança é explicada ora pelos imperativos da eficácia económica, ora da responsabilização política dos actores, ora da valorização curricular dos modelos de aprendizagem próximos dos contextos locais. A este propósito argumenta Weiler (1996) que a descentralização é um movimento político muito vasto que se baseia na redistribuição de poderes, lembrando Charlot (1994) que se trata de uma política delineada pelo próprio Estado.

Centrando a análise nos modelos curriculares, e utilizando o modelo conceptual proposto por Lundgren (1996) para o estudo da mudança e gestão educativa, identificamos quatro estratégias ou modelos principais .

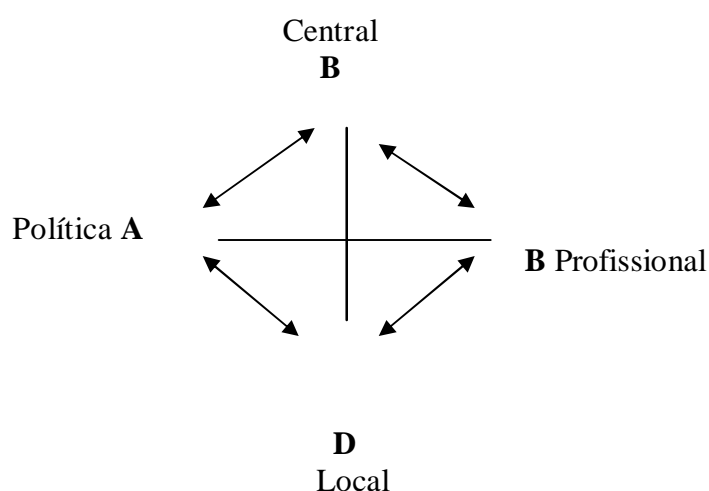


Fig. 1 - Modelos básicos da mudança e gestão educativa (Lundgren, 1996)

- a) **Modelo A-B (política centralista).** Papel determinante do Ministério da Educação na concepção e operacionalização da política curricular. Trata-se de uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos ministeriais já que a responsabilidade profissional do professor reside na implementação de orientações e programas definidos *urbi et orbe* na base de um complexo quadro normativo.
- b) **Modelo D-C (política descentralista).** Papel predominante dos territórios locais na contextualização da política curricular mediante a concepção, implementação e avaliação de projectos curriculares, que são recontextualizados em função de orientações políticas que asseguram a igualdade.
- c) **Modelo A-D (política centralista e descentralista).** Prevalece a perspectiva normativa. Política curricular descentralizada ao nível dos discursos mas recentralizada ao nível das práticas. A prática curricular é autónoma no discurso e texto curriculares mas é definida e regulada pelo Estado através do estabelecimento de referenciais. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projectos curriculares que são administrativamente controlados.
- d) **Modelo C-B (política descentralista e centralista).** Predominância das componentes profissional dos actores e institucional dos territórios locais. A descentralização existe tanto nos discursos como nas práticas curriculares. O Estado define os referenciais da política curricular que é recontextualizada pelos territórios locais, articulando o que pode ser face ao que deve ser.

A indefinição dos limites entre as dimensões de localização do poder (nível central ou nível local) e de assunção do poder (responsabilidade política ou responsabilidade profissional) é uma das questões em constante debate na concepção da política curricular e que dificilmente merecerá um consenso, principalmente quando se coloca esta interrogação de Lundgren (1996: 404): "como pode funcionar um sistema de avaliação de âmbito nacional definindo as distintas áreas de responsabilidade?".

Porque a avaliação é um poderoso mecanismo de centralização curricular, pois quem avalia controla conteúdos, objectivos e actividades, a descentralização curricular deve ser equacionada não só pela centralidade da escola, sobretudo com a afirmação do movimento de desenvolvimento curricular baseado na escola, mas

também pela existência de uma continuidade curricular, que assegure a coerência potencial do projecto formativo apresentado aos alunos.

No plano da organização, a continuidade curricular questiona a existência ou não de uma estrutura de objectivos e conteúdos básicos comuns a todos os alunos ou de um sistema de direcção ideológica, para utilizar a terminologia de Lundgren (1993).

No contexto da escolaridade obrigatória, o funcionamento de uma estrutura básica de objectivos e conteúdos confere, de acordo com Gimeno (1996:38), coerência e continuidade ao currículo mas desde que tal estrutura seja um ponto de partida para a interpretação e adaptação dos projectos curriculares. Acrescenta ainda Gimeno (1996:40) que a existência de um currículo para todo o sistema é "um elemento fundamental para a vertebração interna e para que realmente todos os alunos disponham de uma autêntica escola comum".

Apesar das ideias inovadoras, ao nível dos projectos de revisão participada, o Estado português continua, e continuará, a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo, mantendo, por conseguinte, um controlo técnico na forma e no conteúdo do currículo.

Este controlo técnico torna-se visível a vários níveis. Um deles é o da imposição do currículo pré-empacotado, que segundo Apple (1997:51) faz parte da maquinaria pedagógico/curricular/avaliativa utilizada pela administração para tecnicamente controlar o professor. Daí que, pelo seu significado simbólico e prático, o currículo nacional segundo Goodson (1997:20) "o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares".

Interessante é verificar que, com os princípios da descentralização e da responsabilização dos professores, num contexto de autonomia curricular da escola, se regressa aos caminhos da teorização e prática do currículo como produto, plano e artefacto que articula objectivos, conteúdos, actividades e avaliação nos chamados "teacher proof curricula".

Talvez, por isso, os professores continuem a ter uma concepção essencialmente pedagógica da sua função, deixando nas mãos dos especialistas as tarefas de concepção do currículo.

Perante as debilidades dos territórios escolares (falta de diálogo para estabelecer a continuidade do currículo; fragmentação disciplinar, reduzida esperança de vida dos projectos), e face às necessidades de uma educação como serviço público, em que sentido poderá evoluir a descentralização curricular?

Na convicção de que a escola é para todos e, que o currículo é um projecto formativo com funções sociais e culturais, a descentralização curricular não pode prescindir da intervenção da administração na regulação da estrutura básica de objectivos e conteúdos ou do sistema de direcção ideológica. Neste sentido, precisando as con-

dições estruturais que facilitem ou dificultem a continuidade curricular, Gímeno (1996:41-42) conclui que "propostas centralizadas com controlos eficazes sobre o currículo, conjuntamente com professores partidários da colegialidade, a partir de propostas curriculares consistentes, facilitariam a continuidade".

Com efeito, os pressupostos da descentralização curricular apontam para "uma estratégia de complementaridade" (Apple, 1996) entre o central e o local e para um desenvolvimento curricular baseado na escola, que seja sinónimo de uma autonomia compartilhada e consistente com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos.

Serve de argumento a esta concepção de descentralização o facto de as reformas descentralizadas não produzirem melhores resultados que as reformas centralizadas (Fullan, 1994). Sustenta Bolívar (1996:17) que "reivindicar as propostas ilustradas da educação como serviço público produzido pelo poder central pode ser, paradoxalmente, a proposta progressista".

Se a descentralização curricular pressupõe, por um lado, a autonomia, por outro, também implica um compromisso com decisões destinadas a tornar a aprendizagem do aluno coerente e sistematizada. A organização da autonomia como compromisso colectivo exige, por sua vez, a implementação de um processo de referencialização das políticas curriculares. O termo referencial tem sido utilizado como sinónimo de sentido, quadro de acção ou sistema, com interpretações muito diversas e que, *grosso modo*, poderá ser entendido numa perspectiva normativa e estabilizada (Figari, 1996:48).

Destarte, a busca de sentido curricular converte-se numa prática de descentralização que exige aos professores a clarificação dos caminhos a percorrer, com o reconhecimento de que a decisão é sempre partilhada através da construção de referenciais concretos, que os oriente para o destino que mais reforce a aprendizagem qualitativa dos alunos.

Referências:

- Apple, M. & Beane J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro en la política actual. Más allá de la re-estructuración y de la descentralización. In In. M. Pereyra. op.cit., pp 237-266.
- Charlot, B. (1994). *L' école et le territoire. Nouveaux espaces nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Figari, G. (1996). *Avaliar, que referencial?*. Porto. Porto Editora.

Fullan, M. (1994). Coordinating top down and bottom up strategies for educational reform. In R. Elmore & S. Fuhrman (Eds). *The Governante of curriculum. 1994. Yearbook of the ASCD*. Alexandria: ASCD, pp- 186-202.

Gimeno, J. (1996). *La transición de la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: educa. Lundgren,

U. (1993). *Teoria del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Lundgren, U. (1996). Formulación de la política educativa: descentralización y evaluación. in M. Pereyra. *op cit.*, pp 237-266.

Pereyra, M. (1996). (org.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares ediconnes.

Weiler, H. (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. In. M. Pereyra. *op.cít.*, pp 208-233.

Pacheco, José A. 1999. "Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada.", Trabalho apresentado em Seminário A territorialização das políticas educativas., In Actas do Seminário A territorialização das políticas educativas., Guimarães.